

Inklusionsbatteriet



At undersøge deltagelse og inklusion

Artiklen præsenterer udviklingen og afprøvningen af Inklusionsbatteriet, et redskab udviklet i forskningsprojektet *Bevægende idræt – for børn med særlige behov i skole og fritid*. Redskabet skal undersøge eleveres deltagelse og inklusion i idrætsundervisningen gennem tre metoder: eleveres selvsvurdering, lærerens observationer og en fælles samtale mellem lærer og elev. Formålet er at skabe et nuanceret grundlag for refleksion over inklusion i praksis. Afprøvningen viser, at Inklusionsbatteriet kan give indblik i både eleveres oplevelser og kontekstuelle betingelser for deltagelse, men det afdækker samtidig teoretiske og etiske dilemmaer knyttet til selvevaluering, observation og brugen af data i skolens arbejde med inklusion.

Nøgleord: Inklusion, deltagelse, idræt, skole, refleksion, etik.

Indledning

Det er over 30 år siden, at Danmark tilsluttede sig Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994) og dermed visionen om en inkluderende folkeskole, hvor elever med særlige uddannelsesmæssige behov sikres retten til undervisning på deres lokale skole. Siden ændringerne af reglerne for specialpædagogisk støtte i 2012 har folkeskolen arbejdet med inklusion. Det år var inklusionsgraden 94,9 %, og den steg til 95,5 % i 2016. Siden da er graden faldet og ligger aktuelt på 94,1 % (Styrelsen for It og Læring 2024), hvilket betyder, at inklusionsgraden nu er lavere end den var på tidspunktet for regelændringen i 2012 (Tegtmejer et al. 2024).

Det betyder, at lærerne har en betydelig og øget inklusionsopgave, hvor elever af forskellige årsager har svært ved at deltage i skolen, som den er organiseret i dag. Skolen står derfor i en situation, hvor den, trods store anstrengelser for at arbejde mere inkluderende, stadig oplever væsentlige udfordringer.

Det peger på, at der fortsat kan være brug for at udvikle og afprøve redskaber til at undersøge inklusion og deltagelse samt til at udvikle inkluderende undervisning.

I artiklen tages der udgangspunkt i empiri fra et større landsdækkende forskningsprojekt, *Bevægende idræt – for elever med særlige behov i skole og fritid* (Bentholm, et al. 2025). Projektets overordnede formål er at sikre, at børn med særlige behov (SB) får gode oplevelser med idræt, bliver inkluderet i idrætsundervisningen og får et fundament for at turde opsøge idrætsfritidslivet. I projektet og nærværende analyse defineres "børn med særlige behov" som børn, der enten har eller er under udredning for en psykiatrisk diagnose og/eller har eller venter på at få en Pædagogisk Psykologisk Vurdering. I projektet har det vist sig, at 21,2 % af alle deltagende børn (n = 428) har SB (Guldager, et al. 2025).

I projektet opstod der et behov for at få indsigt i elevernes deltagelse og inklusion. I erkendelse af, at deltagelse og inklusion er komplekse og flertydige fænomener, var det intentionen at udvikle og afprøve et redskab, der inddrog forskellige perspektiver på deltagelse og inklusion. På denne baggrund blev Inklusionsbatteriet udviklet og afprøvet. Redskabet består af tre dele: Et spørgeskema til elevernes selvsvurdering af inklusion i idræt, et observations-skema – *Elevdeltagelsesprofiler 2.0* – udfyldt af læreren og et *inklusionsdiagram*, det vil sige et samtaleredskab om deltagelse til elev og lærer i fællesskab. *Inklusionsbatteriet* blev afprøvet på elever i 12 skoleklasser fordelt på seks folkeskoler i 0. til 6. klasse. Der deltog 428 elever med særlige behov.



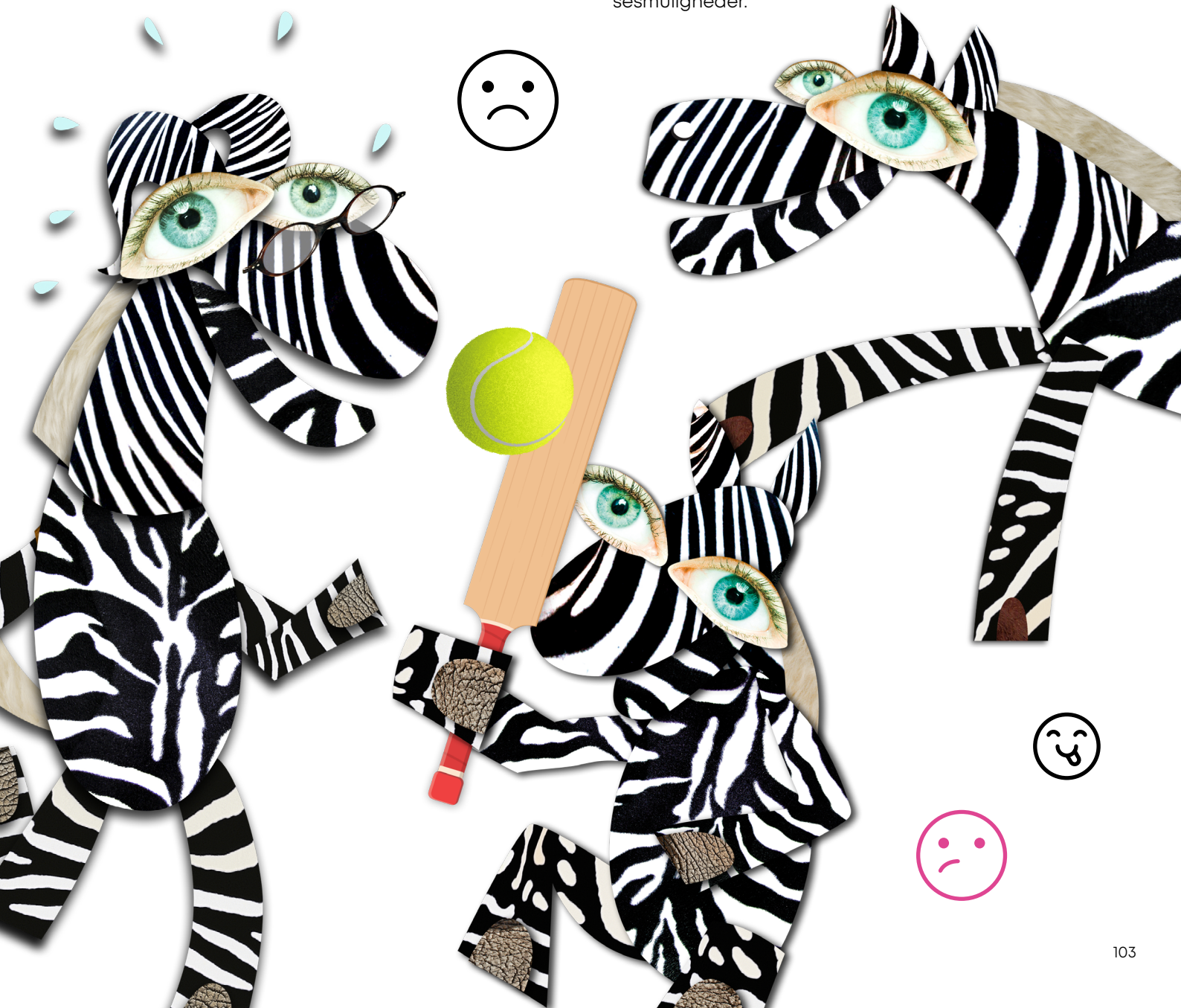


Formålet med artiklen er at præsentere og diskutere erfaringer fra udviklingen og afprøvningen af Inklusionsbatteriet. Artiklen har et metodeorienteret sigte, idet den formidler, hvordan redskabet er blevet udviklet og afprøvet i en skolekontekst. Den belyser også de teoretiske, metodiske og etiske overvejelser, der opstår i arbejdet med at gøre det muligt at undersøge inklusion i praksis.

På denne baggrund er forskningsspørgsmålet i denne artikel: *Hvordan kan Inklusionsbatteriet bidrage til at indsamle viden om elevers deltagelse og inklusion i idrætsundervisningen, og hvilke dilemmaer rejser brugen af redskabet?*

Deltagelse og inklusion

Udviklingen af Inklusionsbatteriet bygger på en forståelse af deltagelse og inklusion som tæt forbundne fænomener. Inklusion forstås grundlæggende som et relationelt og kontekstuel fænomen. Ness og Heimburg (2020) understreger, at inklusion handler om mere end fysisk tilstedeværelse; det handler om at skabe fællesskaber, hvor elever oplever sig selv som betydningsfulde medlemmer af et meningsfuldt "vi". Højholt (1996) fremhæver, at deltagelsesvanskeligheder opstår i spændingsfeltet mellem skolens opgaver og organisering, og at konflikter i praksis netop kan være indgange til at forstå og udvikle deltagelsesmuligheder.



Dermed var det intentionen at udvikle et redskab, der kunne indfange deltagelse og inklusion som en praksis, der sker i samspil med institutionelle rammer, relationer og elevernes egne bestræbelser på at blive en del af det, som betyder noget for dem selv og andre.

Derudover blev Farrells (2004) inklusionsforståelse anvendt til at udvikle dele af Inklusionsbatteriet (spørgeskema). Et centralt argument for at inddrage Farrells definition af inklusion var at muliggøre en operationalisering af begrebet. Farrells (2004) inklusionsramme består af fem dimensioner (tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse, præstation og udvikling af positive selvbilleder), som kan omsættes til konkrete elementer i Inklusionsbatteriet.

Samtidig er det væsentligt at gøre opmærksom på de begrænsninger, som anvendelsen af Inklusionsbatteriet stødte på ved denne kombination af inklusionsforståelser. Når inklusion gøres målelig gennem på forhånd fastsatte kategorier, er der en risiko for, at de komplekse, relationelle og forhandlede processer, som eksempelvis Ness og Heimburg (2020) og Højholt (1996) fremhæver, bliver reduceret. Inddragelsen af Farrell i udviklingen af Inklusionsbatteriet må derfor ses som både en styrke og et dilemma: Styrken ligger i at kunne udvikle et systematisk redskab, mens dilemmaet består i, at redskabets andre dele hviler på en mere kontekstuel forståelse, hvilket kan få redskabet til at fremstå som spredt over flere forskellige forståelser.

Inklusion og måleredskaber

Der har politisk været stor interesse for at følge inklusionsudviklingen. Dette er dels sket gennem kvantitative opgørelser af inklusionsgraden (Styrelsen for It og Læring 2024), dels gennem kvalitative undersøgelser af inklusionsarbejdet i skolen (Tegtmejer et al. 2024). Det karakteristiske for disse undersøgelser er, at de primært er summative evalueringer af inklusionsarbejdet i skolen, hvor der i mindre grad har været interesse for formativt at evaluere inklusion og deltagelse med fokus på at udvikle mere inkluderende læringsmiljøer.

Måleredskaber til inklusion, der er udviklings- og procesorienterede, er få. Et ældre og omfattende måleredskab er Index of Inclusion (Booth & Ainscow 2002),

som gennem tre dimensioner og seks indikatorer har til formål at afdække og udvikle skolens kultur, undervisningsstrategier og miljø, så det bliver mere inkluderende. Index of Inclusion er tilpasset en dansk kontekst af Kirsten Baltzer og Susan Tetler (Booth et al. 2004). Materialet kræver, at de professionelle foretager et større udvælgelsesarbejde og selv vælger, hvilke spørgsmål fra de forskellige dimensioner der er relevante for netop deres inklusionsarbejde.

Derudover har Susan Tetler et al. (2011) udviklet Elevdeltagelsesprofilen (EDP), som er et problemidentifikations- og problemløsningsredskab. Her observeres en elev med deltagelsesvanskeligheder i skolens læringsfællesskab, samtidig med at der sammenlignes med klassen som helhed og med en sammenligningselev. Redskabet flytter fokus fra eleven til konteksten ved at se på både klassen som helhed, fokuseleven og en sammenligningselev. Materialets intention om at sammenligne med klassen som helhed er en væsentlig styrke, da erkendelser vedrørende elever med støttebehov ofte kan tydeliggøre, at undervisningen trænger til justeringer for alle elever. Samtidig kan denne sammenligning tydeliggøre, når undervisningen kun i begrænset omfang tilbyder deltagelsesmuligheder for den konkrete elev, men ikke nødvendigvis for klassen som helhed. Materialets intention om også at observere en sammenligningselev kan være udfordrende, da det rejser spørgsmålet: Ud fra hvilke kriterier skal denne elev vælges? Materialet tilbyder desuden de professionelle en systematisk observationsmetode, der kan understøtte problemløsning via et elevportræt. I EDP'en er fokus på undervisningen generelt og ikke på konkrete fag (Tetler et al. 2011).

Det kendetegnende for disse to redskaber er, at de fokuserer på de professionelle vurderinger af det inkluderende miljø og deres mulighed for at ændre miljøet, så elevernes deltagelsesmuligheder kan forbedres. Mette Munk (Munk & Agergaard 2015; Munk 2017) har udviklet inklusionsdiagrammet, som tager udgangspunkt i deltagelsesbegrebet (Wenger 2004), hvor elevens deltagelse kan gå fra at være legitimt perifert deltagende til fuldt deltagende. Inklusionsdiagrammet er en cirkel, hvor centrum repræsenterer det sted, hvor eleven er fuldt deltagende i faget.

Jo længere man bevæger sig væk fra centrum, jo mindre deltagende er man. I samarbejde med en lærer indkredser eleven sin egen oplevelse af deltagelse. Materialet dækker elevens egen oplevelse af deltagelse, men ikke øvrige elementer af inklusion.

De eksisterende redskaber peger på forskellige måder at forstå og undersøge inklusion i skolen. Index of Inclusion og Elevdeltagelsesprofilen fokuserer primært på de professionelle observationer, mens inklusionsdiagrammet inddrager elevens egen oplevelse af deltagelse. Tilsammen peger de på et behov for redskaber, der kan samle flere perspektiver og skabe grundlag for fælles refleksion i praksis.

Inklusionsbatteriet forsøger dette ved at kombinere og videreudvikle de eksisterende metoders systematik og bidrager dermed med en ramme for undersøgelser, der kan understøtte refleksion og udvikling.

Inden for inklusionsforskning er der divergerende opfattelser af, hvorvidt elevernes oplevelse af deltagelse og inklusion kan indfanges gennem forskellige typer af selvevaluering. Qvortrup og Qvortrup (2015) argumenterer for, at elevernes oplevelse af inklusion er en forudsætning for reel inklusion, hvilket forudsætter samtaler med eleverne. Poulsen (2021) argumenterer for, at elevernes oplevelse af deltagelse bedst indfanges ved at "se med barnet" og dermed at få øje på det, som eleven orienterer sig efter, og som er vigtigt for eleven. Der er altså enighed om, at der ligger væsentlig information i elevernes oplevelse af deltagelse og inklusion, men der er forskellige opfattelser af, hvordan dette perspektiv indfanges på en forsvarlig måde.

Inklusionsbatteriet – baggrund, afprøvning og kontekst

Fordi inklusion og deltagelse er komplekse fænomener, der indeholder flere perspektiver, blev der i projektet udviklet og afprøvet tre forskellige meto-

der til at vurdere elevernes deltagelse og inklusion. Intentionen var, at disse tre metoder tilsammen skulle indfange elevens perspektiv på inklusion, elevens og lærerens perspektiv på elevens deltagelse samt lærerens observerede perspektiv på elevens deltagelse og inklusion.

De tre metoder består af:

- A.** Et spørgeskema til elevernes selvvurdering af inklusion i idræt
- B.** Et observationsskema – Elevdeltagelsesprofiler 2.0 udfyldt af læreren
- C.** Et inklusionsdiagram – en samtale om deltagelse og inklusion.



A.

Spørgeskema til elevers inklusion i idræt – elevernes selv vurdering

Spørgeskemaet er udformet som seks spørgsmål med det formål at afdække elevers selv vurderede inklusion. Spørgsmålene er udviklet med udgangspunkt i Farrells (2004) fem dimensioner for inklusion og fremgår af tabel 1 (det fulde spørgeskema kan downloades på Nubu.dk).

Spørgeskemaet blev afprøvet på 428 elever på 0. til 6. klassetrin. Hensigten var, at spørgebatteriet skulle kunne anvendes på alle klassetrin, men erfaringerne var, at det var nødvendigt at læse spørgsmålene op for eleverne i de mindste klasser, og man skulle være til stede i tilfælde af eventuelle tvivlsspørgsmål. På alle klassetrin var det nødvendigt at forklare svarkategorierne for eleverne og tydeliggøre, at de skal svare på, hvordan det "normalt" eller "oftest" er i idræt.

Parameter af inklusion	Spørgsmål	Svarkategorier
Tilstedeværelse	"Når der er idræt i skolen, så er jeg med"	<input type="radio"/> Meget enig
Accept af lærerne	"Jeg føler, at i idræt i skolen kan lærerne eller pædagogerne godt kan lide mig som den, jeg er"	<input type="radio"/> Enig
Accept af eleverne	"Jeg føler, at i idræt i skolen kan de andre elever godt lide mig som den, jeg er"	<input type="radio"/> Lidt enig
Aktiv deltagelse	"Jeg laver lige så meget i idræt i skolen som de andre i klassen"	<input type="radio"/> Lidt uenig
Præstation	"Når jeg har idræt i skolen, føler jeg, at jeg bliver bedre, når jeg har prøvet det nogle gange"	<input type="radio"/> Uenig
Udvikling af positive selvbilleder	"Jeg kan godt gøre de ting, vi laver i idræt i skolen"	<input type="radio"/> Meget uenig

Figur 1. Spørgeskema til elevers inklusion i idræt.

Spørgeskemaet blev besvaret anonymt, og for hvert spørgsmål kunne der opnås mellem ét point (meget uenig) og seks point (meget enig). Pointene for de seks spørgsmål blev lagt sammen til en samlet sum for "selv vurderet inklusion i idræt" med mulighed for at opnå mellem 6 og 36 point. Jo højere score, desto højere grad af oplevet inklusion. Spørgebatteriet viste en samlet god intern konsistens (Cronbach Alpha = 0,73), så spørgsmålene hænger godt sammen og giver konsistente svar, men redskabet er endnu ikke valideret.

Resultaterne viste, at eleverne generelt oplevede en høj grad af inklusion, men at eleverne med særlige behov i mindre grad end de øvrige elever

oplevede, at deres lærere eller pædagoger godt kunne lide dem (spørgsmål 2); at de blev bedre, når de havde prøvet det nogle gange, når de havde idræt i skolen (spørgsmål 5); og de mente i mindre grad, at de kunne gøre de ting, de lavede i idræt i skolen (spørgsmål 6).

B.

Eleverdeltagelsesprofiler 2.0 – observation og analyse af elevers deltagelse i idræt

Til at indfange et lærerperspektiv på, hvordan undervisningens tilrettelæggelse har betydning for elevernes mulighed for deltagelse, blev der

taget udgangspunkt i og justeret på Elevdeltagelsesprofilen. Den er et problemløsningsredskab, der er udviklet af Susan Tetler et al. (2011). Den justerede version, der præsenteres i denne artikel, kaldes Elevdeltagelsesprofiler 2.0 (EDP 2.0).

Redskabet blev videreudviklet, så der i den justerede version er tale om to skemaer.

I den første del (skema 1) er fokus på, hvordan selve undervisningen er tilrettelagt og organiseret, og i den anden del (skema 2) er der tale om observation af op til fire fokuselever i sammenligningen med de andre elever (se figur 2 – materialet kan downloades på Nubu.dk). Observationen krævede, at en anden professionel end de undervisende lærere var til stede for at udføre observationen.

Skema 1: Hvad sker der generelt

Skole _____ Team _____ Dato _____

Observationstema		Opstart	Aktivitet 1	Aktivitet 2	Aktivitet 3	Aktivitet 4	Afslutning	Kommentarer
Undervisningsform	Instruerer/ demonstrer							
	Støtte/ vejlede							
	Lede/ dømme aktivitet							
	Observere/ feedback							
Elevaktivitet	Hele klassen							
	Halvdelen af klassen							
	Grupper							
	Par							
	Individuelt							

Skema 2: Hvad laver fokuselever

Skole _____ Team _____ Dato _____

Observations temaer	Fokuselever (Elev ID) 1: 2: 3: 4:	Opstart	Aktivitet	Aktivitet	Aktivitet	Aktivitet	Afslutning	Kommentar														
	Elevnummer	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Aktivitetsniveau	Aktiv, som de andre																					
	Passiv, som de andre																					
	Aktiv, ej som de andre																					
	Passiv, ej som de andre																					
Engagement	Engageret, som de andre																					
	Uengageret/forstyrrende, som de andre																					
	Engageret ej som de andre																					
	Uengageret/forstyrrende, ej som de andre																					
Interaktion	Samarbejde i gruppe																					
	Kammerat interaktion																					
	Voksen interaktion																					
	Ingen interaktion																					
Lærer/pædagog (støtter interaktion)	Støtte																					
	Ingen støtte																					
	Ikke relevant																					

Figur 2. Elevdeltagelsesprofiler 2.0.



I første kolonne af skema 1 i EDP 2.0 (se figur 2) findes der to observationstemaer: undervisningsform og elevaktivitet. I de efterfølgende kolonner kan man observere opstarten af aktiviteten, op til fire delaktiviteter og en afslutning, ligesom man i den sidste kolonne har mulighed for at nedskrive kommentarer til det set. Under observationstemaet "undervisningsform" angives, hvorvidt der er tale om en undervisningsform, hvor underviseren instruerer/demonstrerer noget, støtter/vejleder, leder/dømmer en aktivitet eller observerer/giver feedback. Under observationstemaet "elevaktivitet" angiver man, hvorvidt der er tale om en elevaktivitet, der involverer hele klassen, halvdelen af klassen, grupper, par eller individuelle aktiviteter. Denne viden er væsentlig, da den giver indsigt i, hvilke undervisnings- og organisationsformer der ser ud til at understøtte eller besværliggøre deltagelse og inklusion, både for enkeltelever og for klassen som helhed.

Første kolonne i skema 2 i EDP 2.0 består af fire observationstemaer: aktivitetsniveau, engagement, interaktion og lærer-/pædagogstøtte til interaktion. Ud fra hvert observationstema angives der for hver elev, hvordan den pågældende elevs deltagelsesformer er set i forhold til de andre elever generelt (anden kolonne).

Under observationstemaet "aktivitetsniveau" er det væsentligt at observere, om eleven deltager på en anden måde end de øvrige elever. Der observeres eksempelvis på, hvorvidt eleven er aktiv ligesom de andre, passiv ligesom de andre, aktiv i modsætning til de andre eller passiv i modsætning til de andre. På samme måde observeres elevens engagement, om eleven er engageret som de andre, uengageret/forstyrrende som de andre osv.

Det næste observationstema er "interaktion". Her observeres, om eleven samarbejder i grupper, med en kammerat, med en voksen, eller om der slet ikke forekommer nogen interaktion. Dette observationsfokus er væsentligt for at få øje på de deltagelsesmuligheder, der allerede eksisterer. På baggrund af disse observationer kan der arbejdes med at understøtte de positive tendenser, der ses. Ligeledes er det vigtigt at registrere, hvornår interaktionen med læreren eller pædagogen bidrager til, at fokuseleverne bliver en del af fællesskabet,

eller om interaktionen har den modsatte effekt. Det er derfor essentielt at observere kvaliteten af interaktionerne, da dette kan hjælpe med at identificere muligheder for øget deltagelse og inklusion.

Endelig observeres der under "lærer/pædagog støtte til interaktion", hvorvidt den observerede elev modtager støtte fra læreren eller ej.

De efterfølgende kolonner består af felter, hvor man kan notere sine observationer af disse fire temaer med et kryds.

De justeringer, der er foretaget i forhold til den oprindelige EDP (Tetler et al. 2011) handler om, at denne version er mindre omfangsrig og de oprindelige efterbehandlingskemaer samt elevportrætter er udeladt. Desuden er det i version 2.0 muligt at observere fire elever ad gangen frem for én, ligesom observationen sammenligner eleverne med hele klassen fremfor en udvalgt "sammenligningselev". Derudover er skemaet bygget op efter en idrætstimes dramaturgi med opstart, aktiviteter 1-4 og afslutning fremfor at have nedslag hvert femte minut, som det var tilfældet i den oprindelige version.

Vi afprøvede EDP 2.0 i 56 lektioner fordelt på 14 skoleklasser på seks forskellige skoler, hvor der blev observeret 57 elever med særlige behov.

For at illustrere erfaringerne med brugen af redskabet beskrives nedenfor en case, hvor der er udarbejdet EDP 2.0 på fire elever, som ifølge lærerne havde svært ved at deltage i idræt: Emil, Oliver, Sara og Ellen.





Det er tirsdag morgen, og 3.a og 3.b har idræt sammen. Der er 48 elever og to lærere, Bettina og Anders. Eleverne samles i en rundkreds i hallen, og Anders introducerer den første aktivitet. Bettina går rundt og beroliger urolige elever. En af eleverne, Ellen, lægger sig på gulvet og nægter at sætte sig op. Bettina ignorerer det. En anden elev, Sara, løber til ribberne og kravler op og ned på den modsatte side, mens Bettina beder hende komme tilbage. Eleverne Emil og Oliver bliver siddende og lytter.

Den første aktivitet er ståtrold. Ellen står ved væggen, mens Sara deltager efter at være kravlet frem fra ribberne. Næste øvelse er en badmintonstafet. Eleverne deles i fem hold, men flere mister fokus. Emil griner med en klassekammerat, Oliver drejer rundt om sig selv, Ellen trækker sig ind i et hjørne, og Sara forsvinder ind i redskabsrummet. Bettina forsøger at motivere eleverne, mens Anders finder badmintonnettet frem. Han kalder på Ellen, der løber over og småsnakker med ham.

Badmintonstafetten opløses, og Bettina kalder eleverne sammen. De spiller nu Jorden rundt. I Jorden rundt er der ti elever ved hvert net. En server slår bolden og løber derefter over på den anden side, hvor næste elev tager sin tur.

Emil viser stolt sin egen ketsjer frem. Under spillet deltager Emil, Oliver og Sara sammen med de andre, mens Ellen står nær ved Anders. Bettina og Anders hjælper med teknik og regler. Da eleverne skal spille to og to, råber Emil vredt ad sin modstander. Bettina beder ham slappe af, men han råber tilbage. Hun flytter ham til en anden gruppe, mens Sara igen gemmer sig bag ribberne.

Til sidst hjælper eleverne med at tage nettet ned, og de bliver bedt om at gå i bad. Sara og Ellen går tæt ved Bettina, Emil løber ud, mens Oliver tøver i hallen. Anders beder ham gå i bad, men han gør det ikke.

På baggrund af denne case blev der udarbejdet et EDP 2.0-skema (se figur 3).

Skema 1: Hvad sker der generelt

Skole: Volmers skole Team: 3.AB Dato: 12-11-2024

Observationstema		Opstart	Aktivitet 1	Aktivitet 2	Aktivitet 3	Aktivitet 4	Afslutning	Kommentarer
Undervisningsform	Instruerer/ demonstrer	X		X				
	Støtte/ vejlede		X				X	
	Lede/ dømme aktivitet				X	X		
	Observere/ feedback							
Elevaktivitet	Hele klassen	X	X					
	Halvdelen af klassen							
	Grupper			X	X			
	Par					X		
	Individuelt						X	

Skema 2: Hvad laver fokuselever

Skole: Volmers skole Team: 3.AB Dato: 12-11-2024

Observations temaer	Fokuselever 1: Emil 2: Oliver 3: Sara 4: Ellen	Opstart Fælles intro				Aktivitet 1 Ståtrold				Aktivitet 2 Badminton stafet				Aktivitet 3 Jordan Rundt				Aktivitet 4 Badminton kamp				Afslutning Oprydning og bad								
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
Aktivitetsniveau	Aktiv, som de andre					X	X	X						X	X	X		X	X			X								
	Passiv, som de andre	X	X							X																				
	Aktiv, ej som de andre			X						X																				
	Passiv, ej som de andre				X				X		X	X					X		X	X		X	X	X						
Engagement	Engageret, som de andre	X	X			X	X	X						X	X	X		X	X			X				Aktivitet 2: Emil deltager aktivt-Konflikt-Flyttes til ny gruppe-Nyt engagement.				
	Uengageret/forstyrrende, som de andre									X																				
	Engageret ej som de andre																						X	X						
	Uengageret/forstyrrende, ej som de andre			X	X				X	X	X	X			X			X	X			X								
Interaktion	Samarbejde i gruppe												X	X	X													Opstart: Sara har negativ kontakt med voksen.		
	Kammerat interaktion					X	X	X		X							X	X			X									
	Voksen interaktion			X									X												X	X	X			
Lærer/pædagog (støtter interaktion)	Ingen interaktion	X	X		X				X	X	X							X	X											Afslutning: Sara og Ellen lærerstøtte ved at gå/stå ved siden af.
	Støtte																X	X	X					X	X					
	Ingen støtte			X	X				X	X	X	X	X	X	X	X									X					
	Ikke relevant	X	X			X	X	X										X	X	X										

Figur 3. Udfyldt Elevdeltagelsesprofil 2.0.

Af figur 3 fremgår det, at eleverne har forskellige deltagelsesmuligheder i de forskellige aktiviteter, og at deltagelse sjældent er statistisk. For eksempel viser alle elever tegn på deltagelsesvanskeligheder i én af aktiviteterne (stafetten), men Oliver og Ellen udviser det særlig tydeligt. Samtidig ses det, at den støtte, som de fire elever får til deltagelse, er begrænset, og at denne støtte ofte består i at gå ved siden af en voksen, hvilket ikke nødvendigvis fremmer egentlig deltagelse. Vi kan også se, at Sara, Ellen og Oliver har begrænset interaktion med de øvrige elever i klassen. De aktiviteter, der giver mest interaktion, ser ud til at være dem, hvor det hverken er tydeligt eller afgørende, hvordan den enkelte præsterer, fx ståtrold og Jordan rundt. Netop denne observation peger på et potentiale, som lærerne kan arbejde videre med.

Afprøvningen viste, at EDP 2.0 kan give et indblik i elevers deltagelsesmuligheder i den konkrete undervisning. Det blev muligt at se, om det var særlige elever, der oplevede deltagelsesvanskeligheder, eller om det var klassen som helhed. Ved gentagne observationer kunne der desuden spores forandringer i deltagelsesmuligheder over tid, og hvordan disse udviklede sig i sammenhæng med undervisningens indhold og organisering.

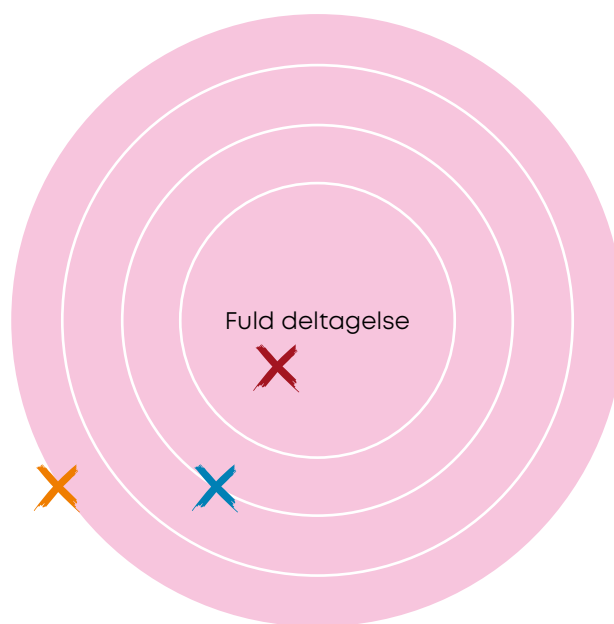
C.

Inklusionsdiagram – en samtale om deltagelse og inklusion

Deltagelse står som et centralt perspektiv i det inklusionsbegreb, der ligger til grund for udvikling af Inklusionsbatteriet. For at stilladsere en samtale med eleven om dennes oplevelse af deltagelse i undervisningen blev inklusionsdiagrammet anvendt, et redskab, der er udviklet af Mette Munk (Munk & Agergaard 2015; Munk 2017). Inklusionsdiagrammet er en cirkel, hvor centrum repræsenterer det sted, hvor eleven er fuldt deltagende i faget. Jo længere man bevæger sig væk fra centrum, desto mindre deltagende er man (Munk & Agergaard 2015; Munk 2017).

Inklusionsdiagrammet anvendes på en måde, hvor eleven i samarbejde med sin lærer placerer sig i diagrammet, ud fra hvor han eller hun ople-

ver at være i forhold til sin generelle deltagelse i faget. Dette er eksemplificeret i figur 4.



Figur 4. Udfyldt inklusionsdiagram af Mads fra 5. klasse (diagram lavet ud fra Munk 2017: 218).

I afprøvningen blev eleven introduceret til inklusionsdiagrammet, ved at læreren satte et kryds midt i diagrammet og forklarede, at dette repræsenterer de elever, der er meget glade for idræt og deltager uanset aktiviteten, eksempelvis dans eller fodbold (gult kryds). Dernæst satte læreren et kryds i den yderste ring af diagrammet og forklarede, at dette repræsenterer de elever, der ikke rigtig deltager i idræt (orange kryds). For eksempel kan en elev have brækket armen eller have glemt sit idrætstøj. Denne introduktion tjente til at give eleven en forståelse af diagrammets betydning, inden eleven blev spurgt: "Hvor deltagende synes du selv, at du (normalt) er i undervisningen?" Herefter markerede eleven sin deltagelse med et kryds på inklusionsdiagrammet (lilla kryds). Derefter talte læreren og eleven om, hvorfor eleven valgte at sætte sit kryds netop dér.

Da det kan være vanskeligt (og vigtigt) for eleven at fortælle om sin oplevelse af egne deltagelsesmuligheder, tilføjede vi et afsluttende spørgsmål til samtalen, nemlig: "Hvad er du god til?"



Inklusionsdiagrammet blev afprøvet på denne måde med 53 elever med særlige behov som en del af et interview om idræt generelt, hvor eleven også udfyldte inklusionsdiagrammet. I tråd med Munks (2017) erfaringer viste afprøvningen, at eleverne havde nemt ved at forstå instruktionen til diagrammet og fandt det enkelt at udfylde.

Mads fra 5. klasse er via EDP 2.0 observeret have en svingende deltagelse. I nogle aktiviteter deltager han, mens han i andre trækker sig fra aktiviteten. Da han udfylder inklusionsdiagrammet, placerer han sig som middel-deltagende med begrundelsen "Hvis vi laver noget, jeg har prøvet før, kan jeg godt lide det på en eller anden måde. Så har jeg ikke noget imod at være med, men der er også de gange, hvor jeg virkelig ikke har lyst."

Den måde, hvorpå Mads udfyldte inklusionsdiagrammet (se figur 4), viste tydelig overensstemmelse mellem de observationer, der blev foretaget i EDP 2.0. Samtalen om udfyldelsen af inklusionsdiagrammet gav indblik i Mads' eget perspektiv på den varierede deltagelse, hvilket kan være værdifuldt for lærere, der arbejder med at fremme deltagelse og inklusion.

På en anden skole havde vi fokus på Viggas kryds i inklusionsdiagrammet stemte altså ikke overens med den deltagelse og inklusion, vi observerede gennem EDP 2.0. Det kan være, at Viggas kryds i en interviewsituation valgte at sætte krydset der, hvor hun troede, interviewer eller læreren ville finde det "korrekt", eller der, hvor hun gerne ville være placeret, da det kan være sårbart at fortælle, at man ikke deltager. Denne diskrepans oplevede vi kun få gange, men den viser, hvorfor det kan være vigtigt at forstå deltagelse ud fra mere end én metode. Samtidig viser dette også det dilemma, der kan opstå, mellem ønsket om at få elevernes perspektiv på deltagelse og risikoen for, at det potentielt stiller eleven i en udsat position og dermed individualiserer deltagelsesvanskeligheder frem for at forstå dem som situerede og kontekstuelle.

Selvom intentionen med Inklusionsbatteriet var at indfange flere perspektiver på deltagelse og inklusion, kan redskabet ikke fuldt ud rumme de komplekse sociale, relationelle og situerede processer, der udspiller sig i undervisningen. Hver metode repræsenterer et særligt perspektiv på inklusion, og kombinationen af dem kan derfor give tilsyneladende modstridende resultater. Eksempelvis når elevers egen oplevelse af deltagelse adskiller sig fra lærerens observationer. Disse forskelle må forstås som væsentlige indsigter, der peger på den flertydighed, som kendetegner inklusion i praksis.

Diskussion

Inklusionsbatteriet blev udviklet og afprøvet som et redskab til at skabe indblik i deltagelse og inklusion i et forsøg på at bringe både elevers perspektiver samt de kontekstuelle muligheder og udfordringer i spil. Det var et forsøg på at skabe et redskab, der kunne åbne for et nuanceret billede af deltagelse, men afprøvningen af Inklusionsbatteriet afdækkede en række teoretiske, metodiske og etiske dilemmaer.

Inklusionsbatteriet hviler grundlæggende på en forståelse af deltagelse og inklusion som tæt forbundne fænomener. Deltagelse ses som en proces, hvor elever indgår i relationer til andre (Højholt 1996), og inklusion kan derfor ikke adskilles fra muligheden for at deltage i skolens praksis. Inklusion forstås i tråd hermed som relationel og

kontekstuel, hvor muligheden for at indgå i fællesskaber, hvor eleverne oplever sig selv som betydningsfulde og som en del af et meningsfuldt "vi", er centralt (Ness & Heimborg 2020).

Det til trods blev Farrells (2004) inklusionsforståelse inddraget i udviklingen af spørgeskemaet, fordi den muliggjorde en operationalisering af inklusion gennem fem dimensioner. Denne inklusionsforståelse står som udgangspunkt ikke i modsætning til projektets grundlæggende tilgang, men kategorierne har alligevel affødt særlige etiske dilemmaer. Spørgsmålene "Jeg føler, at i idræt i skolen kan lærerne eller pædagogerne godt kan lide mig som den, jeg er" og "Jeg føler, at i idræt i skolen kan de andre elever godt lide mig som den, jeg er" var et forsøg på at indfange elevernes oplevelse af accept. Faren ved denne type spørgsmål er imidlertid, at de kan individualisere problemer og samtidig være med til at forme elevens selvforståelse og identitet (Grumløse et al. 2020; Willaa 2023). Når en elev bliver bedt om at vurdere, i hvilken grad vedkommende er ønsket eller accepteret i et fællesskab, får det også betydning for elevens følelsesmæssige oplevelse af sig selv som legitim og værdifuld i relationen til de andre elever. Dette kan forstås som indeholdende et etisk ansvar for at værne om elevens følelsesmæssige erfaringer og den oplevelse af selvrespekt, der opstår i mødet med skolens evaluerende praksisser (Willaa 2023).

På den måde opstår der et særligt etisk dilemma i forbindelse med brugen af selvevaluering. På den ene side giver den indsigt i elevens oplevelse og understøtter elevens stemme i arbejdet med inklusion (Qvortrup & Qvortrup 2015). På den anden side kan selvevaluering også bidrage til en oplevelse af ikke at høre til. Dermed kan selvevalueringen både være meningsfuld og kontraproduktiv. Når elever bliver bedt om at vurdere sig selv, bliver de samtidig synlige i et system, hvor visse former for deltagelse, adfærd og følelser fremstår som mere acceptable end andre. Denne synlighed kan give elever en oplevelse af at blive set og anerkendt, men den kan også skabe tvivl eller skam, hvis deres svar placerer dem udenfor det, der opfattes som "normalt" (Helms 2017). Evalueringen bliver dermed ikke kun et redskab til at forstå elevens perspektiver, men også et følelsesmæssigt og socialt rum, hvor elever mærker, hvordan de pas-

ser eller ikke passer ind. Det er netop i dette felt, at selvevalueringen rummer etiske dilemmaer, fordi den kan skabe mulighed for selvfortælling og refleksion, men samtidig risikerer den at reproducere de uligheder og eksklusionsmekanismer, som den egentlig søger at synliggøre.

Også arbejdet med Elevdeltagelsesprofiler 2.0 rummer dilemmaer. Når bestemte elever udpeges som fokuselever, kan det opleves som stigmatiserende, men samtidig peger deres erfaringer på de strukturelle forhold i undervisningen, som vanskeliggør deltagelse. Observationer af elever må dermed forstås som en relationel handling, hvor observationerne både bidrager til at skabe viden og samtidig påvirker den elev, der bliver observeret. Når elever bliver observeret, kan de mærke, hvordan de bliver set – og netop den fornemmelse kan styrke eller udfordre deres oplevelse af sig selv som legitime deltagere i fællesskabet. Dette stiller krav om en etisk sensibilitet i måden, som man ser, spørger og fortolker på (Willaa 2023).

Endelig rejser Inklusionsbatteriet også praktiske spørgsmål. Kombinationen af tre metoder giver et bredt billede af inklusion, men er samtidig tids- og ressourcetrækkende. Det er dog samtidig det, der opleves som styrken, fordi det nuancerer opfattelsen af inklusion og deltagelse.

Det er væsentligt at understrege, at redskabet ikke er tænkt som en måling af læreres inklusionskompetencer, men som et bidrag til at udvikle dialoger om, hvordan deltagelse og inklusion kan styrkes. Hvordan resultaterne anvendes, er derfor et centralt etisk spørgsmål: Bruges de til at forstå, udvikle og skabe fælles refleksion, eller bruges de til kontrol, klassificering og styring? Helms (2017) viser, hvordan evalueringens funktion afhænger af dens anvendelse: Den kan enten åbne for pædagogisk refleksion eller forstærke eksisterende sociale hierarkier. Tilsvarende peger Willaa (2023) på, at evaluering må forstås som en del af skolens omsorgsarbejde, hvor det etiske ansvar ligger i måden, som elever gøres synlige på, og hvordan deres udsagn fortolkes og omsættes til handling.

Det betyder, at brugen af Inklusionsbatteriet ikke blot er et metodisk valg, men også et etisk valg. Redskabet forpligter til en sensitiv anvendelse, hvor data skal forstås som udgangspunkt for samtaler og ikke som slutpunkter for vurdering. Evalueringseresultaterne må dermed bruges som anledning til at forstå elever og undervisning i relation til hinanden frem for at vurdere dem hver for sig.

Afrunding

Intentionen med at udvikle og afprøve Inklusionsbatteriet var at skabe et redskab, der kunne åbne for en forståelse af elevers deltagelse og inklusion i idrætsundervisningen. Ved at kombinere tre forskellige tilgange – elevens selvevaluering, observationer og den fælles dialog, blev det i et vist omfang muligt at indfange både elevernes egne erfaringer, de professionelle blik og de relationelle processer, der udspillede sig i praksis. Afprøvningen viste, at redskabet kan medvirke til at forstå og nuancere deltagelses- og inklusionsmuligheder for elever med særlige behov, men også de muligheder, der findes i den konkrete undervisning, og som har betydning for alle elever i klassefællesskabet.

Samtidig afdækker brugen af Inklusionsbatteriet væsentlige dilemmaer. Selvevaluering kan give stemme til elevernes perspektiver, men kan også virke sårbar og risikere at individualisere problemer. Observationer kan pege på strukturelle forhold i undervisningen, men kan opleves stigmatiserende, når enkelte elever udpeges. Dialogen i inklusionsdiagrammet kan skabe vigtige samtaler, men viser samtidig, at elevens oplevelse ikke altid stemmer overens med det, der iagttages.

Et udviklingspotentiale ligger i at afprøve Inklusionsbatteriet i andre fag, hvor deltagelse antager andre former, samt i at genoverveje spørgsmålene i selvevalueringen, så de i højere grad afspejler inklusionsforståelsen. Derudover kan det overvejes at udvikle differentierede svarkategorier, der tilpasses elevernes alder.

Inklusionsbatteriet kan ikke løse skolens inklusionsudfordringer, men kan fungere som afsæt for refleksion, dialog og udvikling af praksis.

Denne position forudsætter opmærksomhed på, hvordan Inklusionsbatteriet anvendes, og hvilke handlinger der følger heraf. Redskabet skaber data, men det er først i de efterfølgende fortolkninger og samtaler, at det får betydning. Det forudsætter en etisk bevidsthed om, hvordan elevers udsagn og observationer forstås og omsættes, så de kan indgå som en del af skolens omsorgsarbejde med at sikre deltagelse for alle elever. Inklusionsbatteriet skal dermed ikke ses som et måleinstrument, men som et refleksions- og udviklingsværktøj, der kan støtte skoler i arbejdet med at undersøge og kvalificere deres praksis.

Takord

Tak til Aske Glindvad Nørsgaard og Finn Brink Hymøller fra UCN, Heidi Carøe Nihrane og Kristian Rasmussen fra UC SYD og Dorte Palm Retslov fra Professionshøjskolen Absalon, som har afprøvet Inklusionsbatteriet i forbindelse med dataindsamlingen til projektet "Bevægende idræt". Vi vil også gerne takke de elever og det personale, der deltog i de medvirkende skoleklasser.



Referencer

- Bentholm, A., Dalgaard Guldager, J., & Emtoft, L. (2025). "De lægger ikke mærke til, at jeg går": Deltagelsesmuligheder i idræt for børn med særlige behov. *Studier I Læreruddannelse Og -Profession*, 10(1), 23.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Booth, T., Ainscow, M., Baltzer, K. & Tetler, S. (2004). *Inkluderingshåndbogen*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.
- Grumløse, S.P., Kaas, L.A. & Berg, M.S. (2020). Jeg må være den dumme i klassen: Når skolens børn evaluerer sig selv. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Guldager, J.D., Emtoft, L.M., Remmen, L.N. & Bentholm, A.L. (2025). Factors associated with the enjoyment of physical education class for children with special educational needs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(5), 697. <https://doi.org/10.3390/ijerph22050697>
- Helms, S. C. (2017). (U)synlig evaluering i skolen: Et studie af elevplanens rekontekstualisering i praksis. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Højholt, C. (1996). *Udvikling gennem deltagelse*. I Højholt, C. & Witt, G. (red.). *Skolelivets socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger.
- Munk, M. (2017). *Inklusion og eksklusion i idrætsundervisningen*. I Schulz, A. & Seelen, J.V. (red.). *En skole i bevægelse: læring, trivsel og sundhed*. København: Akademisk Forlag.
- Munk, M. & Agergaard, S. (2015). The processes of inclusion and exclusion in physical education: A social-relational perspective. *Social Inclusion*, 3(3), 67-81. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.201>
- Ness, O. & von Heimburg, D. (2020). *Collaborative action research: Co-constructing social change for the common good*. SAGE Handbook of Social Constructionist Practice. London: Sage.
- Nubu.dk (Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn & unge).
- Poulsen, C.H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion: Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Styrelsen for It og Læring (2024). *Notat, elevtal og inklusionsgrad*. Uddannelsesstatistik.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Tegtmejer, T., Schoop, S., Corydon, M. & Andreasen, A. (2024). *Særlige behov i skolen. En undersøgelse af forståelse, opdeling, organisering omkring og imødekomme af særlige behov i skolen*. København: VIVE.
- Tetler, S., Ferguson, D.L., Boye, C. & Baltzer, K. (2011). *Inkluderet i skolens læringsfællesskab? En fortløbende problemidentifikations- og løsningsstrategi*. Frederikshavn: Dafolo.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Willaa, K.C.W. (2023). "Vi vil kun have glade børn med" Et emotionssociologisk studie af børns oplevelser og håndteringer af følelsesmæssige krav i overgangen fra børnehave til SFO og skole. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.